



TITLE:

<研究ノート>授業"成功"の「びみ
ようさ」:授業場面の会話分析から

AUTHOR(S):

川妻, 篤史

CITATION:

川妻, 篤史. <研究ノート>授業"成功"の「びみようさ」:授業場面の会話
分析から. 教育・社会・文化:研究紀要 1999, 6: 63-73

ISSUE DATE:

1999-07-30

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/187212>

RIGHT:

授業〈成功〉の「びみょうさ」

—— 授業場面の会話分析から ——

川 妻 篤 史

“Successful” Lesson as a Practical Accomplishment

Atsushi KAWATSUMA

0. は じ め に

授業は教室にいるメンバー達が作り上げていくワークである。そういう意味で、たしかにそれは教師と生徒の共同所産である。しかし、授業は単に「教師である」人と「生徒である」人がいるだけで達成されうるだろうか。また、このワークの〈成功〉のカギを握っているのは、教師たちや生徒たち個々人の意識や意図なのだろうか。実際、こうしたワークの〈成功〉は偶発的で予測不可能である。そのワークが〈成功〉したのか否かを決定する基準は一般化などできそうもない。そもそも、そのワークの〈成功〉が一体どのようなものなのかを定義することも、またそのワークそれ自体がどのようなものなのかさえ定義することも困難である。ところが、にもかかわらず、我々はこうした定義することすら困難なワークについて、観察することも、理解することも、言及することもできる。

そこで、本稿は次のような前提を採用する：授業というワークの〈成功〉は定義したり、一般化したりすることができないからこそ、そのワークそれ自体の内部においてその〈成功〉を組織する不断の実践を見出すことができる。したがって、注目されるのは、授業というワークに参加するメンバーたちがそのワークの活動の内部で / として、絶えずそれ自体について言及しつづける進行中の達成のワークである。

本稿の目的は、授業の〈成功〉がどのようにして達成されるのかについての考察を行うことである。今回の分析で特に注目されるのは、会話におけるもっとも基本的な連鎖組織、つまり、話し手の順番組織についてのいくつかの特徴である。たしかに、授業というワークをいかにして〈成功〉させるかという問題は、とりあえず会話における順番組織という水準から引き出される手段を用いれば部分的に解決可能である。しかし、このような手段のみで十分だというわけではない。この問題の検討をさらに進めていくためには、授業というものが全体としてどのように構造的に組み立てられているのかについても触れることが必要となる

だろう。またこれは、教室の「雰囲気」というものがどのように組み立てられていくのかということに迫る一つの試みでもある。

前半では、メハン（1979、1985）によって展開された授業場面の会話分析研究をレビューする。後半では、そのレビューを踏まえ、著者の手元にあるデータの会話分析を試みる。

1. メハンの教室授業の会話分析

1-1. 「授業」の構造 / 構造化

メハンは、『Learning Lessons』において、授業中に交わされる会話を詳細かつ体系的に分析した。この著書が会話分析にあたって依拠した視点は、エスノメソドロジーの会話分析に負うところが多い。そもそもエスノメソドロジー研究の会話分析は、日常の自然な会話を分析することで豊かな知見を蓄積していった。「隣接対」や「発話順番取得システム」などという概念は、そうした蓄積の一つということができるだろう。メハンは、こうしたエスノメソドロジー的な会話分析の手法を応用、発展させ、授業というきわめて制度的な会話の分析を試みたのである。当時、会話分析が日常会話の場面で一般的にみられる会話の構造を定式化することに専心していたのに対して、彼の研究では制度・社会構造と会話とのリフレクシブな関係をも視野にいれることが目指された。

まず彼が教育的な相互行為に特徴的なものとして見出したのは、授業でみられる教師と生徒の対話において次のような3つの部分からなるシーケンスが組織されているということである：[発問(I)―返答(R)―評価(E)]。メハンは、このシーケンスを教室内の言説を組み立て、構造化するためのもっとも基本的な単位として定式化した。事実、彼は、授業の会話をトランスクリプトするための基本的な枠組みとしてこの定式化を採用している。発話を「発問」「返答」「評価」という3つに分類した上で、会話をトランスクリプトしていく彼の表記スタイルは、他の数多くの会話分析者たちとは異なり大変ユニークである。

しかし、そもそもこのシーケンスが定式化されたのは、単に分析者たちに利用可能な分析枠組みを提供するためだけではなかった。このシーケンスは、その当の場面の参加者たちが組織する「方法」として定式化されたのである。この点に関しては、このシーケンスには二つの隣接対が内在しているという彼の言及から窺い知ることができる。その二つの隣接対のうち、「発問―返答」という対が第1隣接対である。このペアが完成したとき、そのペア自体が第2隣接対の第1ペア成分になる。そして、第2隣接対の第2ペア成分は、「評価」であり、それは「発問―返答」ペアの完成に対するコメントとなる。つまり、ここでの論点は、このシーケンスは、3つの行為が単に連続（隣接）しているだけで完成するわけではないということである。第1隣接対の第1ペア成分の「発問」は、その第2ペア成分「返答」があってはじめて、「発問」としての意味をもち、また「返答」も「発問」があってはじめてその「返答」としての意味をもつ。しかも、その第1隣接対の完成がない限り、第2隣接対の第2ペア成分「評価」は意味をなさず、逆に第1隣接対はその第2隣接対が組織されることで「発問―返答」として適切な意味を持つことができる。これらは、ある一つの発話がな

されただけではその意味を確定できないというまさに相互反映的な関係にある。連続した発話がある一つのまとまった意味のあるものとして適切に位置づけるメンバー達のさらなる組織化があって始めて、このシーケンスは一つの構造として意味をもつ。このシーケンスは、授業をメンバーたちが内生的に構造化する方法を示しているのである。

しかも、この基本的なシーケンスは、発話者たちの属性とも結びついている。このシーケンスは誰がしゃべっているのかについての定式化をも含意したものである：[発問]をする「教師」、[返答]をする「生徒」、「教師」による[評価]。このシーケンスを発話者の属性のシーケンスとして定式化すると次のようになる：[教師—生徒—教師]。しかし、これは、教室における発話の連鎖が教師と生徒との発話交換から成り立っているという単なる授業の構造を示しているのではない。この定式化は、ある種規範的なものとしてその相互行為の場面において作用している：教師の発話のあとには、生徒の発話が続かなければならない；その生徒の発話の次には教師の発話が続かなければならない。これはまさに、発話を交換し合う二者が、一方は「教師」であり、他方は「生徒」であるということから、各々の発話を[発問][返答][評価]として意味付けていく、つまり「授業」を構造化していく側面をも指示しているのである。

メハンは、このシーケンスの組織化が教育場面に特有な制度的セッティングを構造化するための有力な資源となっていることを強調する。メハンはつぎのような2つの会話例(〈例1〉と〈例2〉)を引いて説明している：

〈例1〉A：何時ですか、Bさん/B：2時半です/A：とてもすばらしい、Bさん

〈例1〉に見られる3番目の発話は、まさにその直前の二つの発話「発問—返答」の完了を評価しているもの(つまり、[評価])である。しかし、日常会話においても3つの部分からなるシーケンスがあらわれることがある：

〈例2〉A：何時ですか、Bさん/B：2時半です/A：ありがとう

ところが、これらの二つの会話を比べたとき、明らかに、その両者の3番目の発話は異なった機能を果たしている。例1の「とてもすばらしい、Bさん」という発話は、前の返答を評価しているのに対して、例2の「ありがとう」という発話は、前の返答への感謝を表している。こうした違いは、一方がすでに知られている情報を問う質問であるのに対して、他方は答えを求める質問である。すでに知られている情報を問う質問がなされたときには、その質問者はすでにその答えをもっており、それは返答者の知識をテストしている。それに対して、情報を求める質問には、その返答者がその答えを提供してくれるかどうかの情報や想定がない。教育場面においては、こうした例1のようなすでに知られている情報を問う質問が頻繁になされる。こうしたミクロな会話でのやり取りを通じて、生徒の知らないことを教師は知っているという知識の社会的配分が構成されていく。つまり、メハンの論点は、日常生活のシーケンスと異なった特殊な構造をもつこうした教育的な言説のシーケンスが、その場面を「授業」として組織していくための資源として利用可能であるということである。しかも、それは、単にミクロな相互行為場面だけでなく、教師と生徒との知識配分というマクロな構造をも構成していく資源として利用されているのである。

1-2. 「見られていて、気づかれている」授業の構造 / 構造化

以上、メハンの授業の構造 / 構造化に関する研究をレビューしてみた。ところが、こうしたメハンの議論を概観してみたとき、私はつぎのような印象を拭い去ることができなかった：「どこかで聞いたことがある」。こうした印象を持つのは私だけだろうか。そこで以下、引用する言説をみてもらいたい。まずは、『教室をいきいきと』の一節：

「一人ひとりが思いつきを話すことができますように、まずめいめいで考えます。そのとき、教師としてはただ、自由になんでもよいからといっておかず、できるだけめいめいの考えを豊かにし、みんなもああいと思いつきと思い、指導者も心からほめることのできるような案が出てくるよう、ヒントを与え、めいめいの中に開きかかっているものを開くように、「それはいい考えだ」とみんなでいっしょに感心するような案が出てくるように、指導者として力いっぱい努力します。その努力なしに、自然に出てきたものをほめるというのではなく、ほめたいものが出てくるように骨折るのです」

また次に示すのは、「授業を実際に創る場における、有効な方法」について教師向けに書かれた著書『日本の学力 12 巻 授業』の一節：

「授業は（現象的には）教師の発問・指示・説明・評価によって展開します。それはことばによってなされ、教師の表情とか動作、板書とか資料提示とかはそれを補充するものです。……（中略）……このように、発問・指示・説明・評価が授業展開の機動力となり、全体の流れをつくります。そういう意味で、この四つの活動（働きかけ）は授業の死活を握っているものです。後述するように、その活動個々についての一般的技法もあります。」

ところで、これらの言説は、メハンの定式化した授業を組み立てる基本的なシーケンスと極めて類似していないだろうか。実際、ここで引用した言説は、教師を目指す人々や実際に教壇に立つ教師たちに授業を組み立てるための指針を示すためのものである。もしこのメハンの定式化がこれらの言説と同じ水準でなされたものであるとするならば、メハンの示したシーケンスは、まさに教師たちが授業を「うまく」組み立てるために関心を注いでいる「テクニック」を定式化したものであるということになる。

こうして見てみると、上で紹介した『日本の学力 12 巻 授業』の続きの一節にみられる次の言葉は大変興味深い：

「それでは、そういう発問以下の個々の活動の差が授業の善し悪し、流れのある、なしを決定するのでしょうか。どうも、ちがうようです。むしろ、その個々の活動を生み出すもとがあり、それが個々の活動の適否、的確性の善し悪しをささえているように思われます。流れというものは、個々の活動、部分部分をただ接着させてうまれてくるというものではなさそうです。」（強調は川妻）

2. 授業の会話分析

2-1. 問題関心

本稿で取り上げる資料は、新任教師をドキュメントした NHK のテレビ番組で登場してく

る授業風景である。分析する場面は、小学校へ赴任して1年目の新任教師が3学期を迎えて教科書に掲載されていない教材を用いて授業を行うという授業場面。そこで印象的だったのは、授業後の次のような教師のコメントである：

「やる前はやっぱり不安でした。マニュアルがないから、はじめは全然駄目でした。……なんかこう、まっ今日のはわりと面白かったし、ん、もっといろいろなものを教材として使ってみたい。」

ここで、注目したいのは、はじめのうちは「全然駄目」であった授業が、最終的には「わりと面白」くなっていったという点である。つまり、この授業は、その進行に伴って、ある質的な転換が生じたということである。また、この授業が「面白かった」というコメントは生徒からも出されている。その中で目をひくのは次のようなコメントであった：

「びみょーにおもしろかった」

このコメントの「びみょう」という表現は、「授業」は成員たちの絶えざるワークの所産であると考える本稿の立場を、うまく言い当てている。授業の〈成功〉は、単に先生の厳格なコントロールによって達成されるわけでも、生徒たちの従順さによって達成されるわけでもない。また、そこには、完成されたマニュアルが用意されているわけでもない。それは、まさにマニュアル化を超えた、教師と生徒たちの行為が織り成す偶然的な活動の所産である。その〈成功〉が、いつ、どこで訪れるか、教師にも、生徒にも分からない。しかし、まさにこうした個人的な意図を超えた現象は、なにも無秩序だというわけではないだろう。もしこの現象が無秩序であったとするならば、この教師や生徒たちは「おもしろかった」というコメントをそもそも引き出すことはできなかったはずである。

以下では、この教師と生徒のコメントを損なうことのないように、「全然駄目だった」授業場面と「おもしろかった」授業場面とを対比しながら、発話順番取得に注目して分析を進めていく。

2-2. 「全然駄目だった」授業

次の会話データは、教師が「全然だめだった」と評した「はじめ」の授業場面：

【データ1】

1 T : さて

2 S1 : りんりんりん（はち）がとぶ（4.0秒）

3 T : すずがいっぱいレコードみたいにいろいろな歌、こうやってふっても出てこないのはだめなんだろうか（3.0秒）

4 T : どうなんだろう。私が空を飛べないのはだめなんだろうか。鳥が走れないのはだめなんだろうか（1.0秒）

5 T : みなさんだったらね。これ今、私と小鳥と鈴、こうやっていっぱいくらべえるよね
できることとできないことかいてるでしょ。みなさんだったらさ、じゃどれが一番：一番になると思う。順位つけられると思う // 一番

6 S2 : // つけられないよ

- 7 T : 3つでてるけどさ
 8 S 3 : 私もことりも鈴も できることとできないことが 両方とも同じくらいある
 9 T : うん うん
 10 S 3 : から順位はつけられないと思います
 11 T : ほかにない (5.0 秒)
 12 T : うん、順位つけられないんだったらさ
 13 S 4 : つけられるよ
 14 T : つけられる
 15 S 4 : うん：小鳥が // 一で うん鈴が二 鈴が二うん うん
 16 T : う // ん 小鳥が一で 何が 鈴が二 で私が3番
 17 S 5 : 僕はこの詩の中では一番はこの人間で、二番は小鳥で、三番目は鈴だと思います
 18 T : あっ、順番ちがうのがでてきたよ、はい (2.0 秒)
 19 S 6 : 僕は () くんのどれも順番をつけられないのに賛成なんです、これにのっている詩以外にも数えればいっぱいあると思います つけられないと思います
 20 T : あー
 21 T : じゃあさ、他にもどんなことがあると思う

さて、このデータがメハンの示した基本的なシーケンス (I-R-E) の形を取っていることは簡単に見て取れる。発話 (1)・(3)~(5)・(7) は [発問]、(8)(10) は [返答]、(9) は [評価]。また、(11)(12) は [発問]、(13) は [返答]、(14) は [評価] であると同時に、さらなる [返答] を促す [発問] になっている。そして、(15) はそれに対する [返答] となり、その後、(16) の補足的な [評価] が続く。さらに、(17) の [返答] が続き、そして、(18) の [評価] と [発問] が来る。(19) は [返答] となり、(20) は、それに対する [評価]、(21) は [発問] となる。このように見ると、この授業場面は、「授業」としてきわめて秩序だっているということができよう。

ところが、奇妙なことに、こうした秩序だった授業に対して、教師は「全然駄目であった」とコメントしている。とすれば、授業〈成功〉をその授業の発話構造がメハンの示したシーケンスに従っているか否かという点から説明できないということとなる。とはいえ、ここでひとまず次のような仮説を引き出すことができるだろう：授業の発話が1人ずつ順序よく秩序だってなされていることは、必ずしも授業として〈成功〉したということを意味するわけではない。

ここで、先ほどメハンの提示した会話例 (例1・例2) を見かえしてみよう。そこで論点となっていたのは、教育場面での会話のシーケンス組織の特殊性であった。ところが、よく考えてみると、例1が授業場面に特有のものであり、例2が日常場面に特有のものであるということは確証できないということが分かる。この例1の会話は、必ず「授業」という場面設定を特徴づけるような会話であるというわけではない。たとえば、このような会話の形式は、授業だけではなく「休み時間」においても見られるであろうし、「親子の会話」においても展開されるかもしれない。もしくは、「眼科治療の最中」という場面設定であるかもしれない。

い。また、事例2に関しても、これが授業でなされないということを根拠付けるものはなにもない。実際、Aの「ありがとう」という発話は、Bの発話そのものに対してなされたものであるとも考えられる。

これは、サックス(1972)やシェグロフ(1991a、1991b)が提起した「レリバンス問題」に関わる問題である。我々があるカテゴリーやあるコンテキストを援用するとき、そのカテゴリーやコンテキストの援用が「正しい」という理由からだけでは、その援用のレリバントさ(適切さ)を保証できない。その保証は、あるカテゴリーやコンテキストの援用が適切になされているということを明らかに観察可能で、理解可能な形で絶えず指示する活動によって始めて可能になる。それは、常に、進行中の問題として、達成されなければならない課題なのである。

「授業」というコンテキストの援用は、その場面が「教室」であることによって、その参与者たちの一方が「教師」で、他方が「生徒」であることによって、また、会話形式が日常生活の会話形式と異なっているということによって保証されるのではない。というのも、そもそも、その場面が「教室」であること、その参与者達が「教師」と「生徒」であること、会話形式が日常の会話と異なっていることが、もし仮に「正しい」としても、それらが「レリバント」であるということには必ずしもならないからである。とすれば、IREを授業場面に特有なものとして措定するメハンの定式化は、授業というワークに参加する者たちがそのワークにおいて/として常にそれ自体に言及しつづける方法、つまりエスノメソッドを捉え損ねてしまっているといえないだろうか。

シェグロフは、こうした「レリバンス問題」に対する代替案を提示している。その代替案とは、話者の移行に適切な場というものがいかにして生み出され、組織されているのか、いかにして発話が適切なものとして配置されていくのかという発話順番の取得に注目していく方針である。ただし、この代替案は、「レリバンス問題」を回避するためのものではない。この方針の問題関心の射程は、まさに会話を組織していく上で「レリバンス問題」がメンバーたちによってどのように扱われているのかということにある。つぎに、この方針にしたがって、発話者の移行がいかになされているかという点に着目して、「おもしろかった」授業場面を見てみよう。

2-3. 「おもしろかった」授業

【データ2】

1 T : ちょっといい。社会やるけどさ、ちょっとだけいい。先生ね、さっき国語おわる
ちょっと前にリサさんからこういうこと言われたの //

2 S1 : // シッ

3 T : 今ねこの詩なんだけど、それじゃ、みんなもしかしてもっとあるんじゃないかって
ね、他にもくらべるものあるんだよっておわったんだけど、リサさんね、みずずさ
んがどうしていっぱいあるなかで鈴と小鳥にしたんだろうっていったの

4 S2 : (とびた) //

— 70 —

ところが、このデータ2の会話は、発話者の適切な移行という観点から見たとき、あたかも無秩序に発話者の移行が行われているかのようである。(4)(5)の生徒達の発話は、教師が発話者を指示する前になされている。(9)(20)でみられる発話の候補者として自分を登録する「ハイハイハイ」という発話は、(15)の教師の発話と重複している。また、(14)(16)は、教師の発話の最中に、不特定多数の生徒達があたかも「自分勝手に」発話しているかのようである。これらの発話は1人の発話だけが一時に話すことができるという発話順番取得システムの原則には則っていない。実際、このデータ2の会話をデータ1の会話と比べてみたとき、データ1では一人ずつ順序だって会話の連鎖がなされているのに対して、データ2ではきわめて重複が多い。実際、多くの発話が重なりあって、聞き取ることができない部分もある。また、だれが発話しているのかも特定困難である。

こうした重複は、発話順番取得システムという観点から見たとき、もっとも排除されるべきものである。しかも、この場合、それは単に発話順番取得システムに違反しているだけではなく、教師によるコントロールの不在をも示すものであるということが出来る。では、もしこの場面が「授業」として「秩序だっている」とすれば、いったいどのようにしてそれが可能になっているのだろうか。これが新たに問われるべき問いである。

ところが、ここである一つの仮説を提示することはできる：きょくりよく重複を避けることが原則となる発話順番取得システムの破棄それ自体が、「授業」というコンテキストを絶えず表示するための資源として利用されているのではないか。これは、本来あるべきこと（重複の回避）の不在としてメンバーたちに観察可能である。とすれば、会話における重複は、ある場面をその場面として特徴づけていることを表示するためのメンバーたちの方法として利用可能ではないだろうか。

データ1においても、重複がみられる。このデータ1の重複とデータ2のそれとを比べることで、この点を根拠付けることのできる一つの証拠を見出すことができる。データ1の(5)と(6)は、教師の発話と生徒の発話の重複である。ところが、この重複をデータ2でみられる重複((13)(15)と(14)(16)の重複)と比較してみた時、両者はあきらかに異なっている。このデータ1の(5)と(6)の発話の重なりは、(5)の「一番」という発話が中断されていることによって、まさに図らずも重複してしまった「失敗」として観察可能な形で組織されている。それに対して、データ2の(11)と(12)の発話の重複は、あたかも互いの発話がなんらモニターされていないかのようである。そこには、データ1でみられるような発話の中断といった重複の不適切性を観察可能にする表示は現われてこない。

ところが、一見するとお互いを無視しあっているかのように見えるデータ2での発話の重なりも、けっして無秩序になされているというわけではない。発話順番取得システムを破棄することは、そのシステムをまったく考慮していないということを意味するわけではない。実際、このシステムの破棄が「適切な」破棄として理解可能・観察可能であるためには、メンバー達がそのシステムに準拠していることを共通の背後期待としていなくてはならない。データ2の(11)(12)の発話との関係から、(14)(16)の生徒たちの発話を見たとき、その発話の配置が「適切」なものとして位置づけられるメカニズムを窺い知ることができる。(11)

(12)の発話は、教師の指名した発話者によってなされたものではない（この点に関しては、(13)の教師の発話がこの(11)(12)の発話に依拠していないことから明らかである）。にも関わらず、教師はこの発話に対して重複する発話をしていない。つまり、この教師はこの(11)(12)の発話を「聞いている」のである（実際にこの教師はこの発言を聞いていたか否かは問題ではない。問題はこの発話を「聞いていた」という事実が説明可能か否かということである）。この時点で、他の生徒たちにとっては、教師が指名しない発話者も「発話者」として発言権を得ることができるということになる。(13)(15)と(14)(16)の発話の重複という発話順番システムの破棄は、(11)(12)の発話が「適切な」発話として教師によって承認されたという伏線があってはじめて、正当な根拠をもつものとなる。ところが、この正当化の手続きは、その手続き自体の正当性を示されなければならないという一種無限後退的な性質を帯びている。そのため、メンバーたちには、自らの発話が「適切」であることを説明する絶えざる実践が要求されることになる。

発話順番取得システムによれば、優先的に現在の話者が次の話者を選択することができる。したがって、(13)(15)の発話者たちが「適切な」発話者であることは、その前の(11)(12)の発話者たちが彼らを「適切な」次の話者として選択することによって保証されることになる。ところが、メハンの定式化したシークエンスが規範として作用するならば、次に来る「適切な」話者は「教師」ということになる。とすれば、(13)(15)の発話者たちが「適切な」発話者として理解されるためには次のような方法をとるしかない：次の話し手（(13)(15)の話者たち）が現在話し手（(11)や(12)の発話者）として話しつづける、つまり「同じ」発話者であることにする。具体的に言えば、(13)(15)の発話者は、(11)(12)の発話者と同じ「生徒たち」というカテゴリーに属していることを参照するということである。発話者の移行そのものを無効にしてしまうこうした方法によって、「教師／生徒たち」というカテゴリー集合が参照され、この重複は「適切な」ものとして理解可能なる。つまり、それぞれの話者が「教師」として、「生徒たち」として発話したとき、この重複は発話順番取得システムの適切な「破棄」として理解可能になるのだ。

3. 最 後 に

たしかに、もし「おもしろかった」授業が「授業」としてのもっとも特徴的な性質を有しているとするならば、この2つのデータの対比によって、授業が「授業」として組織されていくメンバーたちの実践にとって有力な資源となるものを見出すことができる。教師が1人の生徒を指名し、教師はその指名された生徒と対話することで授業が遂行されるという1:1の対話が、「教師」と「生徒」の対話であることが「正しい」としても、その会話の発話がまさに「教師」対「生徒」としてレリバントであるか否かは示すことができなかった。そこで、本稿は、データ2に見られる重複に注目し、それがまさに「教師」として、「生徒」として発話していることを表示し合う一つの方法として用いられているということを示した。ある特定の1人の教師と複数の生徒たちとの間で織り成されるワークであるという点に「授業」の

特徴を見出すならば、この重複という方法は、1対多数のコミュニケーションをそれとして維持するための「装置」として秩序だった方法なのである。

しかし、上で示したことはなんら一般性をもたない。授業中の会話において重複の存在が認められるからといって、必ずしもその授業が「おもしろ」くなるわけではない。データ2の(23)の「聞きなさい」という教師の発言は、そのことをよく物語っている。これは、授業中の発話の重複を抑制しようとするものである。教師は、授業を「活発なもの」にするために発話の重複をやみくもに奨励しているわけではない。事実、授業中の重複は「私語」や「おしゃべり」としても認識可能なのである。ところが、奇妙なことに、教師が抑制しようとしてやっている重複が頻繁に見られるこの授業場面を、教師も生徒も「おもしろかった」と言う。ここに、授業を〈成功〉させることの「びみょう」さがある。この授業中の重複が「適切な」ものとして理解されるためには、そのメンバーたちは「授業」をしているという前提を背後期待してもつことが求められる。しかし、この背後期待は、通常「見られているが気づかれていない」。授業中の重複という一種期待破棄実験的な試行によってしか、その背後期待は認識可能にならない。まさに「授業」は、こうした試行の連続によって組織されているのである。

注

トランスクリプト表記法の説明：

Tは教師、Sは生徒。SSは不特定多数の生徒の発話。()は聞き取り不可能である部分を示す。重複の開始点と終了点は//で示した。

参 考 文 献

- H. Garfinkel (1967) "Studies in Ethnomethodology"
H. Mehan (1979) "Learning Lessons: social organization in the classroom"
—— (1985) 'The structure of classroom discourse' in Dijk, T. A. van (ed.) "Handbook of discourse analysis Vol. 3"
H. Sacks (1972) 'An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology'=北澤・西阪訳「会話データの利用法」 in 『日常性の解剖学』(マルジュ社)
H. Sacks, E. Schegloff, G. Jefferson (1974) 'A simplest systematics for the organization of the turn-taking for conversation' *Language* 50 (4)
E. Schegloff (1987) 'Between micro and macro: contexts and other connections'=石井幸夫訳「ミクロとマクロの間」 in 石井幸夫他訳『ミクロ・マクロ・リンクの社会理論』(新泉社)
—— (1991 a) 'Reflections on Talk and Social Structure' in Boden, D and Zimmerman, D. H (eds.) "Talk and Social structure"
—— (1991 b) 'In Another Context' in Duranti, A and Goodwin, C (eds) "Rethinking context"
大村はま (1986) 『教室をいきいきと』(筑摩書房)
中村・西林・横須賀・渡辺編 (1979) 『日本の学力 12巻 授業』(日本標準)